DOCUMENT RESUME

ED 289 619 PS 017 064

AUTHOR Perrez, Meinrad; Chervet, Claudine
TITLE Role de la famille dans le developpement des attributions causales et des convictions de controle. (The Role of the Family in the Development of Children's Causal Attributions and Locus of Control Convictions).
PUB DATE Sep 86
NOTE 13p.; Paper presented at the "Forum d'education familiale" (Mons, Belgium, September 2-4, 1986).
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143) -- Speeches/Conference Papers (150)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Attribution Theory; *Children; Daughters; *Family Environment; Family Role; Foreign Countries; Interpersonal Relationship; *Locus of Control; Mothers; *Parent Child Relationship; *Parent Influence
IDENTIFIERS Switzerland

ABSTRACT

Results of a pilot study on the role of the family in the development of locus of control convictions and causal attribution tendencies are presented. Six mother-child dyads were observed in their natural surroundings. Mothers' verbal responses to their daughters' behavior were recorded and analyzed for content. Results showed (1) that causal interpretations of behavior were relatively widespread, and (2) that there were large interindividual differences in the number and quality of expressed causal attributions. Hypotheses concerning the effects on children are discussed. (PCB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED289619

ROLE DE LA FAMILLE DANS LE DEVELOPPEMENT DES ATTRIBUTIONS CAUSALES ET DES CONVICTIONS DE CONTROLE

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Meinrad Perrez
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Meinrad Perrez et Claudine Chervet, Fribourg

Un but de la Science depuis ses débuts consiste en la recherche de relations causales. Le besoin de découvrir des relations dans le monde qui nous entoure n'est cependant pas le seul privilège de l'homme de science. L'homme de tous les jours aussi développe à travers ses propres expériences des convictions quant à la nature constitutive du monde. Tout un pan de ces théories naïves se rapporte à la question comment les individus expliquent l'aboutissement de certains résultats consécutifs à des actes, c'est-à-dire comment ils évaluent les relations causales par rapport à l'efficacité de leur propre comportement.

Si l'on demande à un élève d'expliquer l'excellente note qu'il a reçu pour un travail de mathématiques par exemple, sa réponse pourra être:

1. qu'il s'est intensivement préparé pour l'examen,
2. que le professeur a posé des questions faciles,
3. que le baccalauréat de mathématiques est simple et facile à réussir,
4. qu'il a tout simplement la "bosse" des mathématiques.

En psychologie de la causalité on qualifie ces explications "d'attributions causales". Ce sont des tentatives subjectives d'explication, qui, à l'instar des explications scientifiques, reposent sur des hypothèses de relation. Dans ce cas, la relation porte sur la conséquence d'un bon résultat scolaire avec un antécédent, une cause qui consiste en:

1. l'effort,
2. la bienveillance du maître,
3. la constatation que le baccalauréat de mathématiques est facile,
4. le talent particulier de l'élève.

PS 017064

BEST COPY AVAILABLE

L'élève possède une représentation cognitive de cette relation et, suivant l'orientation de cette représentation, il évoquera l'une ou l'autre explication. Ces hypothèses de relation seront utiles lorsque l'élève devra pronostiquer des événements à venir.

S'il s'estime doué en mathématique ou qu'il considère le fait d'apprendre comme un moyen efficace de parvenir à de bonnes notes, alors il peut s'attendre à contrôler objectivement le résultat de sa prédiction, dans le domaine particulier des mathématiques. Il lui semble alors que les causes de ses bons résultats sont localisées à l'intérieur de lui-même et c'est pourquoi la psychologie, avec ROTTER (1966), parle dans ce cas d'une conviction d'un "lieu interne du contrôle".

Si, au contraire, l'élève pense que l'issue de l'épreuve dépend de causes essentiellement extérieures, alors on parle d'une conviction d'un "lieu externe du contrôle".

WEINER (1976) distingue en plus d'une dimension externe et interne celle de la stabilité ou de l'instabilité du facteur de causalité:

1.	INTERNE les causes des résultats d'un acte sont attribuées à soi-même	EXTERNE les causes des résultats d'un acte sont attribuées à des facteurs externes
2.	STABLE la cause est durable	INSTABLE (variable) la cause n'est pas durable

Pour l'explication d'un événement le sujet combine une possibilité de la dimension 1 avec une possibilité de la dimension 2. Cette procédure donne 4 attributions causales possibles, à savoir:

interne - stable	interne - instable
externe - stable	externe - instable

Ces types d'explications simples que l'on rencontre d'ailleurs quotidiennement, peuvent être représentés dans un tableau à double-entrée:

	STABLE	INSTABLE (variable)
INTERNE	talent / compétence	application / effort
EXTERNE	difficulté de l'examen	hasard / destin

Un exemple permettra de clarifier le schéma de WEINER:

- un élève a obtenu une très bonne note pour sa rédaction; donc les attributions causales suivantes seront possibles:

	STABLE	INSTABLE (variable)
INTERNE	j'ai un don d'écriture	cette fois-ci je me suis particulièrement appliqué
EXTERNE	écrire des rédactions est facile	j'ai simplement eu de la chance que le professeur me donne une aussi bonne note

IMPORTANCE DES CONVICTIONS DE CONTROLE

Dans la mesure ou quelqu'un tende à évaluer son succès plus ou moins systématiquement - on parle alors d'une plus ou moins grande généralisation de la conviction du lieu de contôle. Les personnes dépressives p.e. tendent à évaluer leur succès comme étant fonction de facteurs externes et leurs échecs par contre comme ayant une causalité interne. On a souvent pu remarquer ce type d'occurrence dans les cas de dépression.

Du type d'attributions causales qu'une personne est susceptible de produire dépend entre autres la qualité de la conscience qu'elle a d'elle-même.

Par exemple le sentiment de responsabilité suppose la conviction d'un lieu de contrôle interne. Il ne peut pas être ressenti par quelqu'un qui n'a pas l'impression de pouvoir influencer activement le résultat de ses actions. Ceux qui croient en la véracité des horoscopes devraient ainsi posséder de fortes tendances aux attributions causales externes et stables. De même, l'expérience du sentiment de culpabilité n'est pas possible chez une personne dont la conviction profonde est que l'effet ou les conséquences de ses actes sont déterminés par des facteurs externes.

LE ROLE DE LA FAMILLE DANS L'ACQUISITION DE LA CONVICTION DE CONTROLE ET DES TENDANCES D'ATTRIBUTION

Nous constatons qu'il existe déjà des différences individuelles dans les convictions de contrôle chez des enfants âgés de trois ou quatre ans. C'est pourquoi le "Locus of Control" a pris valeur de caractère différentiel dans le cadre de la psychologie de la personnalité.

Comment peut-on expliquer ces différences? C'est précisément ce qui nous intéresse dans nos recherches. Parmi les nombreux facteurs dont l'influence est objectivement considérée comme pertinente j'en retiendrai deux qui ont fait l'objet de quelques-unes de nos recherches au cours de ces dernières années.

L'EXPERIENCE DE LA RELATION DES ACTES ET DE LEURS SUITES

Un premier facteur qui a, avec certitude, une influence - je présume d'ailleurs l'influence la plus importante - sur l'acquisition des convictions de contrôle, c'est l'expérience de la relation existante - ou inexistante - des actes et de leurs conséquences.

Les attributions causales sont fournies avec un maximum d'efficacité par l'expérience du succès et de l'échec. Si des êtres humains - y compris les nouveaux-nés et les enfants en bas-âge - constatent que leurs actions sont plus ou moins sans effet et que leurs initiatives restent sans suite, que les récompenses sont distribuées indépendamment de leur comportement,

alors ils apprennent que des influences et des pouvoirs extérieurs à eux-mêmes régissent le monde et que leur propre comportement n'est pas de taille à changer le cours des choses. Dans les cas extrêmes, SELIGMAN parle même de "dépendance acquise" ou "l'impuissance apprise".

Si, au contraire, quelqu'un constate son efficacité dans plusieurs activités, cela l'encouragera à avoir une plus grande confiance en lui-même et favorisera un meilleur sentiment de responsabilité. Dès lors les tendances d'attribution et les convictions de contrôle acquises par les enfants sont très fortement dépendantes de toutes les expériences qui leur permettent de réaliser l'existence de nombreux moyens capables d'influencer l'entourage. Ainsi, des mondes familiers se distinguent nettement en fonction de ce paramètre, comme nous avons pu le démontrer (PERREZ, ACHERMANN & DIETHELM, 1983, LOTTI, 1985).

Je veux parler maintenant d'une seconde influence que nous examinons actuellement. Les enfants n'acquièrent pas seulement les conviction de contrôle et les tendances d'attributions causales, c'est-à-dire les repésentations cognitives de relations entre actions propres et leurs suites, par leurs expériences réelles de succès et d'insuccès dans le cadre social de la famille. Ils les acquièrent aussi, dès qu'il sont capables de comprendre la parole, par l'interprétation causale des suites d'un de leurs actes que l'entourage direct des enfants - père, mère, frères ou soeurs - ne manque pas de faire. Les explications subjectives des causes, couramment données par les parents ou les professeurs, influencent durablement l'acquisition des convictions de contrôle et des attributions causales:
Des déclarations du type:

- "Comme tu es capable!"
- "Quelle poisse tu as eue!"
- "Venant de toi pareil échec ne m'étonne pas!"

sont des exemples de ce type d'attributions causales et d'interprétations par d'autres personnes des relations de cause à effet. Les parents, les professeurs peuvent systématiquement persuader les enfants de se sentir responsable d'un succès ou de l'attribuer au seul fait de la chance et des facteurs extérieurs.

Il en va naturellement de même pour l'interprétation causale des échecs. Longuement exposé à ce modèle d'interprétation, irradié en quelque sorte, l'enfant le reproduira comme une compensation naturelle de sa personnalité.

La famille est métaphoriquement le premier centre de production des attributions causales dans l'existence de l'homme. Père et mère font plus ou moins constamment des interprétations causales inspirées du comportement de leur enfant. Les actes de ce dernier sont véritablement encastrés dans la masse des interprétations causales secrétées par l'éducation.

Nous avons réuni 6 couples Mère-Enfant. Notons que tous les enfants étaient de sexe féminin, âgés de 2 ans. Notre but était d'examiner sur le terrain, c'est-à-dire dans le milieu familial naturel, la fréquence des interprétations causales de la mère à l'égard des actes de son enfant ainsi que les différences individuelles dans l'utilisation de modèles d'interprétation. La procédure expérimentale était simple:
chaque couple devait se prêter durant quatre heures à choix à l'enregistrement sur bande magnétique de ses activités. En fait d'activités la consigne prévoyait que la mère travaille ou joue avec sa fille, sans se préoccuper du micro.

Ensuite nous avons analysé le contenu de tous ces enregistrements. La fréquence des interprétations causales par rapport aux comportements des enfants varient chez les six mères de 28 à 97. Dans la caractérisation des attributions causales, que les enfants apprennent de la bouche de leur mère, nous avons distingué, outre la dimension du "locus of control" (interne vs. externe) et la dimension de la stabilité (versus instabilité), une dimension de la globalité versus spécificité et une autre de récolation.

Les attributions causales globales sont des attributions sur des causes essentiellement générales, par exemple:

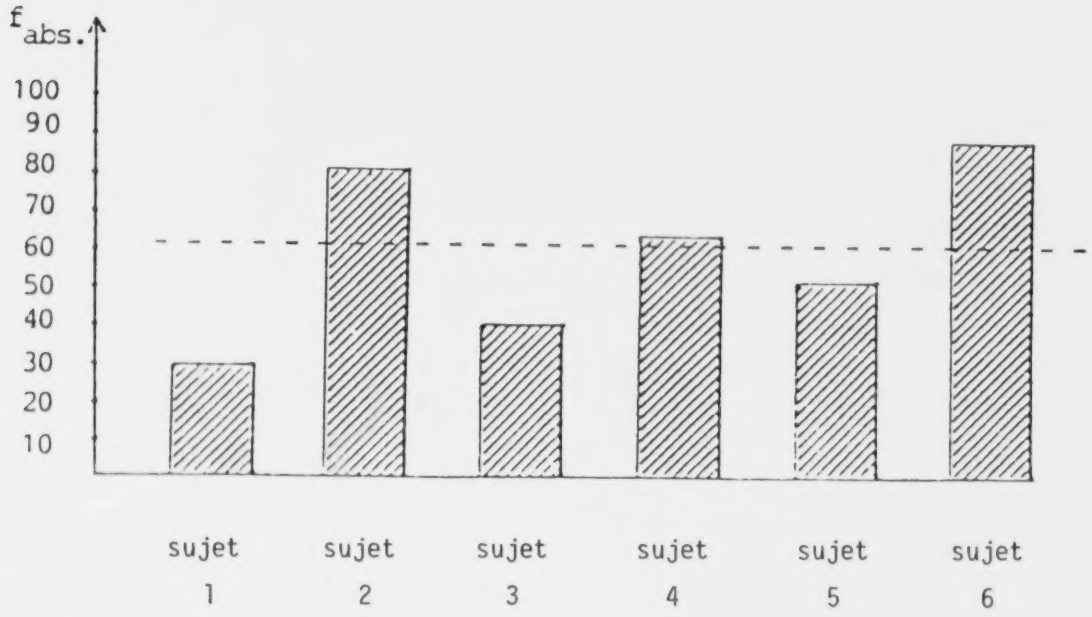
- "Tu es doué"
- "Tu es vraiment bête"
- "Tu ne vaux rien".

A l'opposé, les attributions causales spécifiques touchent des domaines plus précis, moins vagues, par exemple:

- "Tu es un fort en thème"
- "Tu es un excellent nageur"
- "Tu ne sais pas te tenir à table".

La dimension de stabilité correspond largement à celle de récolation sans être identique. On entend par là des causalités qui sont en principe in-

fluençables, en opposition à celles qui ne le sont pas. Par exemple, l'assiduité est influençable, le talent ne l'est pas.
Nous avons aussi examiné dans combien de cas les mères ont formulé des attributions causales à la suite de comportements positifs (désirables, souhaitables) ou négatifs (indésirables) de leurs enfants.
Sous forme de tableau les résultats apparaissent comme suit:



Histogramme 1: fréquence absolue des attributions causales sur le terrain d'observation (à la maison)

Les fréquences des attributions causales se distinguent clairement entre les différentes mères. En quatre heures d'enregistrement la "mère 6" a produit 3 fois plus d'explications causales que la "mère 1", à savoir 97 contre 28. Il faut noter que les deux mères n'ont pas le même niveau intellectuel. En moyenne, chaque mère a formulé 59 attributions causales, ce qui démontre que ce type de contenu communicatif, rien que par sa fréquence d'apparition, revêt une grande importance pour l'enfant, et ce déjà à l'âge de 2 ans.

Quels types d'attributions causales sont exprimés?
C'est ce que résume le tableau suivant:

SUJET	Valence du comportement de l'enfant	Localisation	Stabilité	Globalité	Récolation
	positif	interne	stable	global	contrôlable

Chaque dimension n'est mentionnée que par un caractère. Le caractère antagoniste s'obtient en soustrayant de 100% la valeur mentionnée dans le tableau pour chaque caractère.

SUJET	VALENCE DU COMPORTEMENT DE L'ENFANT POSITIF	LOCALISATION INTERNE	STABILITE STABLE	GLOBALITE GLOBAL	RECOLATION CONTROLLABLE
1	48	52	64	25	43
2	41	67	54	24	54
3	29	92	64	51	62
4	20	90	55	48	58
5	31	86	60	62	61
6	34	78	56	45	45

Tab. 1: Caractères individuels pour chaque dimension, en pourcentages (100% = une dimension d'un sujet)

Chaque dimension n'est mentionnée que par un caractère. Le caractère antagoniste s'obtient en soustrayant de 100% la valeur mentionnée dans le tableau pour chaque caractère (voir CHERVET, 1985).

RESULTATS

- Concernant la valence du comportement de l'enfant, la "mère 1" atteint le plus fort pourcentage de comportements sanctionnés positivement, avec 48%. La "mère 4" obtient le plus faible pourcentage avec 20%, ce qui signifie qu'elle énonce 80% de ses attributions causales à la suite de comportements indésirables de sa fille et seulement 20% à la suite de ceux qu'elle estime désirables. C'est donc avant tout lorsque l'enfant agit de manière "négative" que son comportement fait l'objet d'une explication causale, qui plus est, fortement interne. La "mère 3" adopte elle aussi un tel style défavorable d'attribution.

- La "mère 1" utilise le moins d'attributions causales internes, la "mère 3" le plus. Dans 8% des cas la "mère 3" évoque des causalités externes, ce qui signifie qu'elle rend son enfant dans la majorité des cas responsable d'événements passés ou futurs.

- Concernant la dimension de stabilité, les différences entre les mères sont moins grandes que dans la localisaion, la globalité et la valence de l'événement. La "mère 2" énonce le moins d'attributions causales stables, avec 54%, la "mère 5" le plus, avec 66%.

- Concernant la dimension de globalité, on remarquera les valeurs très faibles de la "mère 2" qui, avec 24% d'attributions causales globales formule le plus souvent des attributions causales spécifiques. La "mère 5" produit un très grand nombre d'attributions causales globales, avec 62%.

- Concernant la dimension de récolation, les différences entre les mères sont moins importantes. Une fois de plus cependant, la "mère 1" obtient la valeur la plus basse, avec 43% et la "mère 3" la plus haute, avec 62.

DISCUSSION

Malgré la relative homogénéité de notre échantillon par rapport à l'âge des mères et de leurs enfants, ainsi que le "setting" de l'expérience, nous pouvons constater d'intéressantes différences dans le comportement d'attribution. Ces différences ont d'ailleurs trouvé une certaine confirmation dans une procédure expérimentale construite ad hoc.
Les mêmes mères ont été conviées à regarder avec leur fille, toujours âgée de 2 ans, plusieurs séries de photographies qui représentaient chacune de courtes séquences d'activités d'un enfant, lui aussi âgé de 2 ans. La conclusion d'une partie de ces séries était positive, l'autre négative. A la fin de chaque série, les mères devaient se prononcer sur ce qui avait pu conduire à l'épilogue, par exemple:

- "Pourquoi la tour s'est-elle écroulée?"

Les faits montrent dans les deux types d'échantillons que les mères examinées se distinguent nettement entre elles dans leur façon de formuler des interprétations causales qu'elles communiquent à l'enfant. Elles se différencient particulièrement dans:

- la fréquence des attributions,
- leur préférence à expliquer plutôt un comportement désirable qu'un comportement indésirable ou vice-versa,
- leur préférence à expliquer les comportements soit par des causes internes, soit par des causes externes,
- enfin, leur préférence de recourir à la dimension globale des facteurs causals ou non.

Nous possédons ainsi quelques premiers points de repère sur la fréquence des interprétations causales chez les mères et sur les différences individuelles qui se dégagent dans la pratique de ces mêmes interprétations, sur le terrain, dans la famille. Actuellement nous examinons les effets des attributions causales maternelles sur l'acquisition de modèles d'attribution chez les enfants, et ce, à base d'un échantillon représentatif plus grand.

Dans le cadre de l'école, nous venons de terminer une première expérimentation dans laquelle des enseignants pratiquaient pendant 10 semaines systématiquement des attributions causales interne stable pour les succès des travaux écrits de leurs élèves (p.ex. "tu vois comme tu es doué pour les rédactions") et des attributions interne variable pour les échecs (p.ex. "tu

ne t'es pas suffisamment préparé pour cette épreuve"). On a étudié les effets sur le changement des convictions de contrôle des élèves. Nous avons pu démontrer qu'on peut influencer par ce traitement simple, d'une manière statistiquement significative, les attributions causales des enfants. L'un des effets obtenus était d'ailleurs l'augmentation du plaisir et de la motivations d'aller à l'école (SUPERSAXO, PERREZ & KRAMIS, 1986).

Les premières constatations du champ familial montrent que la famille est un lieu où les enfants, à peine âgés de 2 ans, sont littéralement "endoctrinés" plus ou moins intensivement avec les interprétations causales des origines de leurs actes.

Est-il possible de faire la distinction entre les attributions causales souhaitables qui servent d'éducation et les attributions causales néfastes qui nuisent au psychisme de l'enfant?
Nous croyons qu'on peut définir certains types d'attributions - et nous sommes en train d'élucider cette question - qui sont très probablement néfastes, s'ils sont communiqués souvent à un enfant: C'est p.e. l'attribution des causes internales stables et globales comme explication pour des résultats négatifs.
De manière analogue on peut définir des types plutôt positifs. Ceci dit, je maintiens que normalement l'attribution causale souhaitée devrait être celle qui cerne la cause véritable du comportement - ce qui est plus facile à dire qu'à réaliser.

Je dirais dans une perspective de la théorie évolutionniste de la connaissance, qu'il est d'une importance capitale pour la survie d'organismes supérieurs en général, de l'être humain en particulier, que chacun accède à une représentation cognitive de la réalité qui soit la plus juste possible. Cela englobe essentiellement les convictions quant à la récurrence, en d'autres termes la régularité, des phénomènes sociaux et non-sociaux.

Si les représentations cognitives sont trop éloignées de la réalité qu'elles sont censées reproduire fidèlement, alors, en tant que base cognitive de la régulation des comportments, elles deviennent source de disfonction et de perturbation. En fait, elles paralysent les facultés, indispensables, d'adaptation. Les personnes dont les attentes de contrôle sont complètement faussées, tombent dans le piège du pseudo-contrôle cognitif,

et celles dont les moyens de contrôle d'une dépendance apprise sont totalement déficients deviennent victimes de la dépression. Or, l'on commence à deviner aujourd'hui l'importance que revêt l'éducation dans de pareils cas.

BIBLIOGRAPHIE

Chervet, C.: Der Erwerb von Kontrollüberzeugungen bei Kleinkindern. Lizentiatsarbeit. Philosophische Fakultät. Universität Freiburg/Schweiz, 1985.

Lotti-Aichinger, H.: Soziale Kontingenzverhältnisse als entwicklungsrelevante Parameter im Sozialfeld Familie. Lizentiatsarbeit. Philosophische Fakultät. Universität Freiburg/Schweiz, 1985.

Perrez, M., Achermann, E. & Diethelm, K.: Die Bedeutung der sozialen Kontingenzen für die Entwicklung des Kindes im ersten Lebensjahr. Verhaltensmodifikation, 1983, 4, 114-129.

Rotter, J.: Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 1966, 80/1.

Seligman, M.E.P.: Helplessness: On depression, development and death. San Francisco: Freeman, 1975.

Supersaxo, A., Perrez, M. & Kramis, J.: Beeinflussung der kausalen Attributionstendenzen von Schülern durch Lehrerattribution. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1986, 33, 2, 108-116.

Weiner, B.: Theorien der Motivation. Stuttgart: Klett, 1976.